

## La comunidad educativa: su problematización desde los procesos formativos universitarios

- ❖ **VERÓNICA CRUZ** | veronica.cruz09@yahoo.com.ar
- ❖ **GABRIEL ASPRELLA** | gabrielasprella@gmail.com
- ❖ **MARÍA EUGENIA VICENTE** | vicentealbisu@gmail.com
- ❖ **MATÍAS CAUSA** | causamd@gmail.com
- ❖ **ANALÍA DREIZZEN** | anadreizzen@hotmail.com
- ❖ **GUILLERMO ALMADA** | guillermoalmada325@gmail.com
- ❖ **LILIANA URRUTIA** |

**Facultad de Trabajo Social | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**| Universidad Nacional de La Plata**

### RESUMEN

La ponencia expone algunos avances alcanzados con el trabajo de indagación teórica que se está desarrollando en el marco del proyecto *“La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad”* cuyo propósito es analizar cómo se conceptualiza la “comunidad educativa,” y cómo se resignifica esta noción desde las prácticas institucionales en el sistema educativo.<sup>177</sup>

---

<sup>177</sup>El proyecto ha sido acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP y se inscribe en el CETSyS de la Facultad de Trabajo Social de la mencionada universidad, para ser desarrollado en el período 2015-2016; y es dirigido por la Mg Verónica Cruz e integrado por Prof. Gabriel Asprella, Dra. María Eugenia Vicente, Mg. Matías Causa, Lic. Analía Dreizzen, Lic. Guillermo Almada, Lic. Natalia Gette y estudiante Ma. Florencia Valenzuela. Docentes de la UNLP, Facultades de Trabajo Social y de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mail de contacto: [veronica.cruz09@yahoo.com.ar](mailto:veronica.cruz09@yahoo.com.ar) Argentina, La Plata.

## INTRODUCCIÓN

La ponencia procura compartir reflexiones acerca de la escuela, la comunidad educativa y la formación universitaria construidas en el trayecto investigativo de referencia. Se recuperan los principales núcleos teóricos y algunos aspectos metodológicos de la investigación, poniendo énfasis en los desafíos que el tema genera en la formación profesional de quienes se desempeñarán en instituciones educativas.

La noción de “comunidad educativa” generalmente es utilizada de modo genérico para referirse a la vinculación entre la escuela los sectores de la sociedad. No obstante, el concepto al que alude el término comunidad adquiere significaciones diferentes en cada contexto, y desde supuestos conceptuales y simbólicos que varían con el transcurrir histórico.

El recorrido que propone la ponencia, recupera algunos aspectos del desarrollo de la experiencia de investigación -aun en curso,- como un aporte que hace la universidad pública, desde el trabajo asumido por el equipo investigador, para repensar las prácticas socio-comunitarias que sostienen los graduados en su condición de trabajadores de la educación, y los estudiantes en el marco de su formación -sea como pasantes en la investigación, o en el cumplimiento de sus prácticas pre-profesionales en instituciones educativas.-

Interesa señalar que el trayecto investigativo analiza la conceptualización y los alcances de la categoría “comunidad educativa,” resignificada por las prácticas de los diferentes actores institucionales. También, desde los insumos teóricos del marco referencial, se construye una caracterización del sistema educativo nacional y provincial, enmarcado en las últimas décadas desde la reinstalación de la democracia. Se indagan las leyes y reglamentaciones producidas y/o derogadas en este período, cuyos textos muestran continuidades y rupturas en los diferentes modos en los que se entiende y define la “comunidad educativa.” Ello puede observarse además en la mención de dicho concepto expresada en los proyectos institucionales y en las propuestas de enseñanza.

Realizadas estas aclaraciones introductorias, la ponencia contiene tres apartados: el primero coloca una breve reseña del proyecto de investigación, explicitando los núcleos teóricos y la estrategia metodológica que lo sustenta; el segundo explicita una reflexión acerca de algunos aspectos referidos a cómo la formación profesional expresa el compromiso social de la Universidad Pública con relación a estas temáticas; y por último se colocan consideraciones finales acerca de esta experiencia aún en curso, reafirmando la

potencialidad de los aportes de la misma a la formación de estudiantes y a la reflexión de trabajadores sociales, docentes y demás profesionales vinculados al campo de la educación.

### BREVE RESEÑA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La perspectiva teórico-metodológica que orienta el desarrollo de la investigación, procura, desde un enfoque etnográfico, reconstruir y analizar la vida cotidiana de la experiencia social y escolar, desde categorías que habiliten una aproximación a la dinámica relacional escolar, propiciando la puesta en diálogo de las inercias institucionales con las estructuras sociales. En este sentido, el recorrido analítico es organizado a partir de tres focos. El primero remite a *la necesidad de repensar las expresiones que adquiere la democratización en la cotidianidad de la comunidad educativa, y su relación con la conceptualización de la educación como un derecho social*. En nuestro país, al historizar este eje, es posible identificar que, con el retorno de la democracia, el mismo adquiere centralidad. Se gestan experiencias y se denota una voluntad política de producir instancias de mayor democratización en las prácticas educativas. Luego, en los años noventa, y particularmente a partir del año 1993 cuando se sancionó la Ley Federal de Educación, se registra un retroceso de los procesos democratizadores, que puede leerse como un correlato de la penetración del ideario neoliberal que instaló un modelo de fuerte regulación y fragmentación del sistema y de las relaciones educativas. Por último, hacia los años dos mil, se despliegan algunas iniciativas tendientes a revertir la situación, desde la producción de experiencias colectivas inspiradas en un imaginario social que redefine la educación como un derecho social, que se inscribe también como definición en el contexto latinoamericano.

Este escenario reconfigura las propuestas que genera la escuela para promover la participación de las familias; los proyectos con la comunidad; la redefinición de los espacios urbanos y comunitarios como lugares para aprender y enseñar; las estrategias de promoción de las actividades escolares; la asignación de lugares de mayor protagonismo a los jóvenes y adolescentes en el diseño de estrategias educativas; la relación familia-escuela a partir del vínculo lúdico-expresivo, entre otras. Para dar cuenta de dicho proceso, se consideran las definiciones macro políticas del campo educativo, y las micro-decisiones que se producen en lo cotidiano escolar.

El segundo foco de análisis refiere al *lugar de los docentes en la comunidad educativa, desde la dimensión del cotidiano escolar*, y reflexiona acerca de cómo se da la participación de los

trabajadores de la educación en la construcción de las políticas educativas o planes de reformas. Para ello se estudian estas últimas y el papel desempeñado por aquellos en dichos procesos, teniendo en cuenta que éstos alteran las condiciones de trabajo y de aprendizaje, y el sentido que anima la cotidianidad escolar. Se recuperan también los aportes de estudios realizados por las propias organizaciones sindicales en torno de la situación laboral, los procesos de pauperización del trabajo docente y las preocupaciones acerca de la autoridad pedagógica como eje más reciente de debate en esos ámbitos.

Las indagaciones en este eje procuran conocer cómo los docentes conceptualizan su desempeño y la relación entre esas representaciones y lo que expresan los textos de las políticas y las reformas educativas; reconociendo la constitutiva tensión existente entre las definiciones de los docentes como intelectuales y aquellas que los definen como técnicos, sumado a la definición de su condición de trabajadores de la educación, procedente de los discursos gremiales.

Asimismo, otro aspecto indagado, refiere a quiénes y cómo son los agentes que interpretan las reformas educativas, cómo se relacionan éstas con el cotidiano escolar; y cuáles son los desfases que se producen entre lo que prescribe la reforma o el documento curricular, y lo que realmente acontece en ese cotidiano atravesado por la tensión entre lo instituido y lo instituyente, y su vínculo con lo escolar-comunitario.

Un tercer eje de análisis alude a la *gestión de la inclusión social*, reconociendo que la Ley Nacional de Educación expresa la obligatoriedad de la educación secundaria; y su puesta en vigencia tensiona el sentido que históricamente asumió la educación en este nivel, siendo de acceso selectivo para determinados sectores sociales. Cabe recordar que la enseñanza secundaria desde sus inicios, se dirigió a formar para la continuidad de estudios superiores y/o para el ingreso a la administración pública, excluyendo otros objetivos, tales como la formación para las actividades productivas. (Dussel, 1997; Tedesco, 1970) Esta “marca de origen” es puesta en cuestión a partir de los encuadres legales vigentes que proponen una articulación de la escolaridad secundaria con las necesidades sociales, vinculando la escuela con el mundo productivo, y no sólo con la formación de una elite universitaria. Ello supone dotar a los jóvenes de herramientas de acción política y ciudadana. No obstante, algunos investigadores advierten la necesidad de introducir modificaciones en la estructura organizacional de las instituciones a fin de generar mejores condiciones para la incorporación e inclusión educativa de grupos sociales

tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad.

En este eje entonces, se indaga en clave problematizadora, el lugar de la escuela secundaria en los procesos de gestión socio-cultural de los espacios comunitarios que -no sin dificultades y conflictos- se proponen consolidar “comunidades educativas inclusivas.”

Con relación al encuadre metodológico que orienta el desarrollo de la investigación, cabe mencionar que el mismo propone un estudio de tipo cualitativo para el análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva micro-política; utilizando fuentes primarias y secundarias para relevar datos y construir relaciones entre observables y hechos, mediante técnicas tales como la entrevista en profundidad y el análisis documental. La estrategia de análisis es sustentada por un enfoque cualitativo, que procura articular la experiencia de campo y el trabajo analítico de manera particular. (Rockwell, 2000) En este sentido, la reflexión sobre los datos es realizada a partir de su categorización y codificación, y de la construcción de una cartografía conceptual, teniendo en cuenta que la promoción, asistencia y desarrollo de la comunidad educativa -en tanto objeto de estudio,- constituye un área de vacancia.

La unidad de análisis está conformada por las configuraciones de la relación entre sociedad y escuela, que tienen lugar mediante: a) las dinámicas de las comunidades educativas, que permiten reconocer las características y procesos institucionales y comunitarios; y b) las prácticas, experiencias y estrategias de los actores sociales. Para ello inicialmente se construyó un relevamiento de instituciones educativas públicas de nivel inicial, primario y secundario de la ciudad de La Plata y del Gran Buenos Aires -de dependencia provincial- y una muestra intencional integrada por algunas de ellas que son escogidas como unidades de observación. Del mismo modo, se procedió a relevar y seleccionar documentación curricular, legislativa e institucional, cuyo contenido esté directamente vinculado al objeto de esta investigación; además del relevamiento bibliográfico.

La entrevista en profundidad es una de las herramientas metodológicas seleccionadas, en tanto permite recoger la experiencia de los propios actores, poniéndola en diálogo con categorías temporales, procurando identificar los acontecimientos y estructuras que pautan la vida del sujeto, entendiendo que la misma no se reconstruye sólo desde sus impresiones subjetivas, sino también de aquellos hitos que producen cambios en las trayectorias. (Godard y Cabannes, 1996) Se utiliza también el análisis temático en tres momentos diferenciados: primero, lectura y familiarización de la información recabada en las

entrevistas, mediante su transcripción; segundo, desarrollo de los temas y elaboración de los núcleos temáticos; y tercero, organización y comparación de los resultados, y elaboración de conclusiones. (Sautu, 2004) Asimismo, el análisis de los insumos aportados por las entrevistas, es enriquecido con los elementos que aportan los diferentes documentos recogidos y estudiados -normativas, censos, proyectos institucionales y culturales, entre otros.- Es decir, los datos provenientes de estas fuentes, son utilizados para contextualizar los obtenidos a través de las fuentes primarias, reconociendo su potencial explicativo para identificar y reconstruir tendencias que en el transcurrir histórico, redefinen y resignifican la categoría “comunidad educativa.”

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD**

Tras compartir una breve descripción de la experiencia de investigación en curso, en este segundo apartado de la ponencia interesa compartir algunos aspectos referidos a cómo la formación profesional con relación a estas temáticas, expresa de algún modo el compromiso social de la Universidad Pública. Aspectos que remiten a un posicionamiento ético, político y teórico-metodológico en tiempos de cambios, donde es necesario poner a disposición de quienes deben llevar adelante esas transformaciones -en este caso en las instituciones educativas, a partir de una fuerte resignificación de lo comunitario,- conocimientos teóricos y prácticos que habiliten experiencias novedosas a partir de un ejercicio de problematización de instituidos e instauración de instituyentes.

En este sentido cobra relevancia la noción de “comunidad educativa” desde una conceptualización amplia que no se circunscribe sólo a quienes están cotidianamente en la escuela, sino también al conjunto de relaciones que esos agentes traman con el entorno comunitario, que a su vez posibilitan trayectorias educativas integrales. Esta definición exige pensar comunidades educativas abiertas a los cambios que el devenir histórico propone, y que ineludiblemente interpelan los significados atribuidos a la escuela, la familia, el barrio, los jóvenes, etc.

Si se acuerda con la afirmación precedente, entonces la Universidad es convocada a formar profesionales que contribuyan a recrear saberes desde experiencias innovadoras, capaces de contribuir a forjar nuevas identidades respecto de la comunidad educativa. Identidades que tiendan a lograr el bien común de quienes conforman las comunidades, en un marco de respeto y legalidades que sean fortalecidas desde los marcos jurídicos vigentes y desde

institucionalidades que propicien el ejercicio efectivo del derecho social a la educación.

La escuela es un contexto cultural específico que comparte las características del contexto social general, y en consecuencia, afronta los embates propios de esta época hegemonizada por el individualismo y la lógica del consumo que dificultan la construcción de comunidades organizadas democrática y solidariamente. Sin embargo, la posibilidad de fortalecer su conformación y dinámica a partir del aporte de otros actores que son parte de una educación con distintos grados de formalidad -centros de educación diferentes de la escuela, organizaciones sociales, movimientos de voluntariado, asociaciones deportivas, recreativas, etc.- es un desafío que permite mejores condiciones para desplegar acciones educativas ante situaciones tales como la variabilidad de las familias y de los entornos socioculturales en los que la escuela interviene.

Ello sólo es posible si quienes se desempeñan en estas comunidades educativas tuvieron en su formación la posibilidad de protagonizar debates y reflexionar acerca de las profundas transformaciones socio-institucionales y de los modos de producción de las subjetividades presentes. En tal sentido, la currícula universitaria y las prácticas docentes debieran favorecer el enlace de esas discusiones con la vida escolar, identificando cómo se da allí la participación de las familias y las comunidades, a partir de un proyecto educativo compartido. Es en ese sentido que académicos, docentes e investigadores que llevan adelante las actividades sustantivas de la vida universitaria -la producción y la transmisión del conocimiento avanzado- deben estar a la vanguardia de los procesos y desafíos de la formación (Camou y Prati, 2010).

Esta preocupación es tomada por la investigación de referencia en cuyo desarrollo se prevén instancias de discusión con los estudiantes de grado y con los pasantes -pertenecientes a las carreras de Trabajo Social y Ciencias de la Educación- dirigidas a enriquecer los marcos de lectura que, en un futuro inmediato, orientarán sus prácticas profesionales en comunidades educativas pensadas como abiertas, solidarias y democráticas, capaces de generar procesos educativos integrales.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La Universidad es un espacio sumamente propicio para sostener desde la enseñanza y desde la investigación estos debates, que se instalaron con fuerza luego de la recuperación democrática y que se renuevan frente a las conquistas de marcos regulatorios que tensionan

las tradiciones de selectividad educativa principalmente en el nivel secundario.

La construcción de comunidades educativas supone aprendizajes y construcción de lo colectivo, renunciando a los intereses individuales para habilitar el bien común y proyectar justamente la vida democrática. Comunidades que a su vez contribuyen a forjar sociedades que enseñan y recrean el vivir juntos, y lo hacen desde actos educativos constitutivamente políticos que resignifican el valor de lo público. Dicho en otros términos, comunidades que anticipan desde una mirada política, el reconocimiento de lo diverso, el cuidado del otro y los procesos de reparación y justicia ante el impacto de la desigualdad social. Lo que, a decir de Ranciere (1996), habilita la pregunta por los que no fueron incluidos, por quienes quedaron fuera, generando condiciones para atender su reclamo de ser tratados como iguales, desde proyectos educativos y culturales participativos, que tomen como punto de partida las necesidades y potencialidades de las comunidades, y contribuyan a su desarrollo.

## BIBLIOGRAFÍA

*Apple, M. (1997) Escuelas democráticas. Madrid, Morata.*

*Camou, A y Prati, M. (2010). Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas. En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.) El quehacer de la investigación en educación. 1 a ed.- Buenos Aires: Manantial. Frigerio, G., Poggi M; y Tiramonti, G. (1992) La dimensión comunitaria en las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires, Troquel.*

*Krichesky, Marcelo (2005) Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. Buenos Aires, SES- UNICEF- OEI- Novedades Educativas.*

*Proyecto de Investigación "La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad" acreditado por la SCyT de la UNLP, período 2015-2016.*

*Ranciere, J. (1996) El desacuerdo. Buenos Aires, Nueva Visión*

*Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Buenos Aires, Paidós*

*Tenti Fanfani, E. (2004) Notas sobre escuela y comunidad. Buenos Aires IIPE-Unesco.*